



Remarques sur la genèse de la signification chez l'enfant

Philippe Malrieu

► To cite this version:

Philippe Malrieu. Remarques sur la genèse de la signification chez l'enfant. *Languedoc Psychologie*, 1966, 1 (2-3), pp. 43-65. halshs-01101972

HAL Id: halshs-01101972

<https://shs.hal.science/halshs-01101972>

Submitted on 11 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



" LANGUEDOC - PSYCHOLOGIE "

revue éditée par la Société de Psychologie " Midi-Pyrénées "

Tome 1, 1966 - N°s 2 et 3

Faculté des Lettres et Sciences Humaines

Service d'Impression

4, rue Albert Lautman - TOULOUSE

LANGUEDOC - PSYCHOLOGIE

Les articles qui composent ce numéro de
LANGUEDOC-PSYCHOLOGIE, reproduisent des conférences
faites lors d'un colloque de la Société d'études psycho-
logiques de Toulouse qui a eu lieu le 15 Mai 1965, et
qui était consacré à quelques problèmes de la sémantique.

REMARQUES SUR LA GENESE DE LA SIGNIFICATION CHEZ L'ENFANT

Il est bien entendu depuis F. de Saussure qu'il n'y a pas de "réalités toutes faites préexistant aux mots" (1), et que la langue oblige la pensée, "chaotique de sa nature, (à) se préciser en se décomposant". La psychologie de l'enfant ne contredit pas à de telles formules. Quand on dit que l'enfant apprend à parler, cela ne veut pas dire qu'il apprend à mettre en relation des contenus mentaux prédéterminés (la perception ou le désir du pain), avec certains sons (pain !), et qu'après une association sur le plan perceptif il en vient à émettre ces sons pour signifier à autrui un état psychologique intérieur (la reconnaissance, ou le désir du pain). De nombreux travaux montrent que le langage au sein duquel l'enfant est immergé oriente ses conduites, contribue à structurer son activité perceptive, à orienter son activité pratique, à introduire les comportements de classification et de différenciation qui forment le point de départ de la pensée.

Contribue : mais dans quelle mesure, et comment ?

S'il est vrai que le langage révèle à l'enfant le pouvoir de mettre en relation certaines réalités, et ainsi de les définir, ne faut-il pas qu'existent, antérieures au langage, des mises en relation d'ordre pratique ou affectif qui doivent elles aussi jouer un rôle dans l'organisation du "chaos" primitif (et jamais éliminé).

Un des angles sous lesquels cette question pourrait être examinée ne consisterait-il pas à étudier la formation et le rôle du comportement de signification ? Par ce comportement, l'enfant donne un sens aux sons qu'il entend : il les sépare du contexte affectif de la parole dans lequel ils étaient fondus et les rapporte à des réalités définies ; tandis que sa parole relie par des signes les objets perçus, les affects ou les actes vécus, à des objets, à des affects ou à des actes absents, dans un double mouvement d'assimilation et de différenciation, où c'est tantôt l'une et tantôt l'autre qui est mise en avant. Acte complexe, à la fois abstraction, mémoire, classification, ordonnées à l'intention de communiquer et d'agir sur autrui.

(1) - Cours de linguistique générale, p. 97.

On ne comprend ces deux comportements que si on les distingue fortement de la "signification" préverbale, par laquelle un mot entendu, étant le signal d'une réaction de l'adulte, préadapte l'enfant et lui permet d'anticiper sa réponse. On parle parfois à ce propos de "compréhension", alors que l'enfant ne fait que s'attendre à devoir exécuter une réaction préfixée. Pas davantage l'enfant ne parle-t-il lorsqu'en une situation donnée il émet un son instrumental défini (*hé, là*) pour attirer l'attention sur lui.

Plaçons-nous au contraire dans un comportement verbal authentique. "Dédé", dit Anne (1.7) en présence d'une image de petit garçon : ce petit garçon dessiné est assimilé à son cousin *Dédé*, distingué de papa et maman qu'elle reconnaît sur des images voisines - "*Lourd*", dit J. P (1.8) quand il ne réussit pas à faire une construction, ce mot désignant pour lui toutes les tâches difficiles. - "*Là mets...là mets...*", dit M. B (1.8) chaque fois qu'elle encastre un élément dans les cases d'un tableau.

Double opération : une perception, un sentiment, un acte sont mis en relation avec d'autres, selon un ordre, c'est-à-dire en marquant intentionnellement ressemblance et différence (de cette image et de ces personnes, de cet échec et d'autres échecs, de cet acte et d'autres actes).

Mais aussi, signifier cette perception, ce sentiment, cet acte c'est le séparer de leur domaine d'appréhension immédiate, les transférer du réseau du vécu au réseau des rapports interpersonnels de communication. Et les deux opérations sont en relation nécessaire : l'abstraction se fait parce qu'il faut communiquer.

Cette figure perceptive (l'image), qui ne provoquait autrefois qu'une exploration, devient le symbole du petit cousin, est introduite au monde des comportements familiaux. De même l'affect provoqué par l'échec ou l'acte propre sont rapprochés par l'enfant, pour autrui, d'autres affects et d'autres actes : non seulement des siens, *mais de ceux d'autrui*. C'est un comportement social. Et c'est aussi un comportement intellectuel, car par lui le sujet se déclare, s'engage, s'affirme, dans la mesure même où il assimile en différenciant. Alors que dans les réactions conditionnelles il est déterminé par les circonstances et leurs liaisons.

Signifier, peut-on dire à titre d'hypothèse, c'est transférer une réalité psychique (un comportement), en la faisant déboucher dans une ou plusieurs série de comportements qui lui donnent une fonction nouvelle.

L'activité symbolique se caractérise donc à deux points de vue :

- 1°) - comme différenciation au travers d'une assimilation,
- 2°) - comme décentration d'une perspective au profit d'une autre (en général plus sociale - mais le mouvement inverse est possible dans les métaphores).

Nous voudrions étudier ce qui permet à l'enfant d'effectuer ce transfert classifiant. L'hypothèse proposée, c'est qu'il appartient à la catégorie des comportements par lesquels l'enfant restructure ses comportements d'adaptation aux choses en en faisant des comportements d'adaptation à autrui. Tel le simulacre. Telles aussi la plupart des activités de la technique élémentaire : lorsqu'il cherche à manger, courir, s'habiller... seul, il s'agit moins de réussir dans l'acte pratique que de s'affirmer socialement : d'intéresser autrui à ce qu'il fait et de s'identifier à lui.

Dans cette hypothèse, la signification ne serait pas simplement l'association d'une réalité à un mot. Non seulement parce que, comme l'a justement souligné Peirce, un symbole est une règle générale, "désigne nécessairement une espèce de chose", "possède une signification générale" (1). Mais encore parce que la signification - et c'est cela sans doute qui contribue à la rendre générale- est un aspect de la socialisation des comportements *primitifs*, elle ne retient d'eux que ce qui est utilisable en vue de la communication, elle les remodèle de telle façon qu'ils permettent d'agir sur autrui et de s'accorder avec lui.

Mais la personnalisation - communication doit changer à mesure que change (en partie grâce au langage), la situation du sujet en face des choses et des personnes. Il doit exister autant de niveaux de signification qu'il y a de niveaux de personnalisation. Comme il y a autant de types de signification qu'il y a de types d'engagements de la personnalité sociale.

(1) Cité par R. JAKOBSON : A la recherche de l'essence du langage, *Diogène*, 51, p. 37.

Une étude longitudinale du langage chez 15 enfants, de conditions sociales et familiales diverses, enregistrés de mois en mois de 10 mois à 6 ans, a permis de comparer les progrès sur le plan linguistique et sur le plan des réactions d'adaptation motrices (encastrement, constructions), intellectuelles (sériations et tests), sociales (rapports avec les membres de la famille, avec la psychologue).

Les analyses des enregistrements permettent de décrire des types de signification (au sens actif du mot) de structure et de fonction différentes, notamment :

1°/ De 10 à 18 mois en moyenne, les communications se font, pour plus de 50 % du matériel, à l'aide de phonèmes issus de l'expression des émotions, mais utilisés sur un mode intentionnel, et souvent spécialisés dans un emploi. Ces "vocalisations intentionnelles" ont disparu entre 2 et 3 ans.

2°/ de 18 mois à 3 ans, on note un pourcentage important (entre 15 et 25 %) de mots imités, isolés, ayant fonction soit de répétition de mots de l'adulte, soit de vocatifs.

3°/ de 18 mois à 2 ans 6 mois, on relève 10 à 30 % de dénominations et de qualifications - noms et adjectifs isolés qui donnent une information sur le nom des objets reconnus, et sur leurs propriétés.

4°/ les verbes, d'abord employés seuls, apparaissent après 18 mois. Ils arrivent à leur maximum (40 à 60 %) vers 3 ans.

5°/ les phrases, de plus en plus riches en mots, définissent les situations présentes, puis passées (15 % à 2.6 et à 3.0, 25 % à 3.6) et futures (15 % à 2.6-20 % à 3.0 et à 3.6).

Chaque enfant a son style de développement : non seulement la vitesse dans l'acquisition des formes et du vocabulaire varie, mais aussi l'importance respective des diverses formes, la régularité du développement, les thèmes des propos. Pourtant, au delà de ces différences, on retrouve chez tous les enfants des étapes qui se succèdent semblablement. Tandis que les différences peuvent être mises en relation avec des types de socialisation et personnalisation différents, cette similitude ne permet-elle pas de présager l'existence d'une loi de construction de la signification ?

1 - "Les vocalisations intentionnelles", entre 0.10 et 2.0, sont intermédiaires entre les réactions vocales circulaires et les signes.

Du point de vue de leur structure, ce sont des phonèmes :
hě - tó - ta - heu - pa - kě - ka - bre - gre - aũ.
souvent redoublés ou triplés, et modulés :
hěhě - a ta ta ta - heu heu - ă ă ă , rêu rě.

Un affect - contentement, étonnement, plaisir auditif et pharatoire - sous-tend l'émission.

Mais leur fonction diffère de celle des vocalisations émotionnelles (qui continuent à se produire dans la deuxième année). L'enfant se sert du son pour agir sur autrui, il l'émet en regardant ce dernier, il le souligne d'une mimique (de monstration par exemple, ou d'appel). Ce changement de fonction entraîne un changement de structure : certains phonèmes sont spécialisés pour désigner à autrui une action définie : D.1.0 : *ha* salue parfois les choses nouvelles, et s'accompagne d'un regard vers autrui - 1.1. *heuheu hě, la la, ha* indiquent un changement dans la situation. B.1.3 : *tě* est réservé à l'acte de donner (tiens ?). M. 1.6 parle à sa poupée à l'aide de telles vocalisations, en imitant le rythme du langage adulte. Parfois la vocalisation est associée à un mot d'appel imité : E. 0.11.2 *maman, hě !* (quand sa mère entre dans la pièce où il se trouve).

On assiste ici au niveau inférieur de la composition linguistique : l'expression vocale de l'émotion se trouve utilisée intentionnellement, un peu comme on le voit chez l'adulte dans l'expression d'un sentiment par une interjection, acte à la fois spontané et dirigé - laisser-faire et déclaration.

Comment la comprendre ? L'imitation en écho favorise certaines expressions, comme *la !*. Le conditionnement instrumental intervient aussi pour fixer les sons auxquels répond l'adulte. Mais ces mécanismes ne rendent pas compte de l'utilisation intentionnelle. On peut pour la comprendre penser aux comportements instrumentaux, intermédiaires entre les explorations et les actes techniques, qui se développent de 11 à 18 mois : rangements avec le sens de la série, emboîtement déplacements. Quoiqu'il n'y ait pas en eux d'adaptation mesurée des fins et des moyens, de direction ferme du geste, d'observation précise, ils modèlent le mouvement propre sur une structure objective (par exemple, celle du récipient où l'enfant cherche à introduire un objet). Cette structure intermédiaire peut se rapprocher de celle des vocalisations intentionnelles ; un geste spontané est assujéti à une fin mal déterminée. Il y a dans les deux cas

une sorte d'équilibre entre le déterminisme postural et affectif des réactions circulaires, et un déterminisme social, fait du conditionnement du geste par les approbations d'autrui, et d'une imitation globale des comportements des adultes (techniques d'un côté, linguistiques de l'autre).

On observe que les enfants chez lesquels prédomine l'impulsivité ou l'apathie motrice sont en retard sur le plan des vocalisations dirigées. Nous le constatons par exemple dans le cas de deux faux jumeaux. H, de 0.10 à 1.3 est plutôt passif, fixé à sa mère, imite peu. O. est plus vif, exprime sa joie de façon motrice, a des colères offensives ; sociable avec tout le monde, il n'est pas fixé à sa mère, il imite beaucoup, provoque le jeu, est plus adroit. On constate que sur le plan vocal H ne présente que des vocalisations peu diversifiées, rarement intentionnelles, et n'imité pas. O. a des vocalisations plus riches, appelle : *là maman*, et répète des mots (pomme, pain). L'avance de O sur le plan de l'intelligence pratique et des rapports interpersonnels est due à sa capacité de contrôler ses gestes en fonction de la fin poursuivie : c'est ce contrôle qui permet les vocalisations intentionnelles (ainsi que les imitations vocales).

Ces vocalisations n'atteignent pas le seuil de la signification. Elles extériorisent à l'adresse d'autrui, et dans l'attente de sa réponse, un affect : étonnement, joie, désir. Mais le son est trop lié à l'affect pour être un signifiant, ce qu'il traduit est trop subjectif pour être un signifié, et pour qu'autrui le prenne comme un élément d'information. L'enfant ne fait qu'un simulacre d'interlocution.

Extériorisation vocale et intention restent encore mal soudées. Parfois l'enfant émet des séries de vocalisations, qui imitent les intonations du discours, mais il ne signifie rien : jeu fonctionnel avec l'imitation de la parole. Parfois il agit sur autrui avec des sons d'origine émotionnelle, simplement accentués. Parfois l'imitation et l'action sur autrui s'unissent dans le choix de vocalisations spécialisées dans une fonction définie (*té* pour indiquer le don).

Mais même dans ce cas on ne trouve aucun des deux caractères qui nous paraissent propres à la signification : différenciation- assimilation, et transfert d'une attitude émotionnelle à une attitude sociale.

De 0.10 à 2.6, les vocalisations dirigées régressent régulièrement. Nous en donnons quelques exemples chez les enfants avancés et retardés (les chiffres indiquent le pourcentage de vocalisations sur le chiffre total des expressions prélinguistiques et linguistiques, vocalisations émo-

tionnelles exclues).

Tableau 1

		1.0	1.6	2.0	2.6	3.0
F.	B.	100	50	21	1	0
	A.	90	72	37	10	1
G.	E.	60	42	7	0	0
	R.	100	97	58	20	14
	Ph.	100	70	50	40	34
moyenne pour 13						
enfants		90	64	24	8	5

2. "Dialogues". Dans le prolongement des vocalisations, les interpellations, les appels vont s'exprimer à autrui sous forme de mots. Désirs de la personne ("vocatifs") : *maman* !, de l'objet : *ima* ! (je veux l'image. F.1.11), indications, exhortations : *là* ! *coco-là* ! : *allez-allez* ! *attends* ! ces expressions sont employées dans des situations très variées, souvent différentes de celles où les adultes les emploient.

Par ailleurs l'enfant répète, comme par une attitude d'assentiment, les mots prononcés par l'adulte. La répétition peut, dans la 3ème année constituer 15 % des mots enregistrés.

Ces emplois témoignent d'un progrès important. Le son est mieux contrôlé, il est différencié d'un autre en fonction de la situation, et conformément à des conventions sociales (*maman*, même dans un appel, ne se confond pas avec *papa*). Du point de vue de leur fonction, ces quasi-mots ne donnent plus lieu à des réactions circulaires, et ils coexistent rarement avec les vocalisations intentionnelles ; ils manifestent un désir ou un état émotionnel, mais aussi un savoir social, soit que l'enfant répète ce que dit autrui, soit qu'il récite une formule (de politesse, de jeu), soit qu'il réponde à une question par *oui*, ou *non*.

Peut-on cependant parler de signification ? On hésite à l'affirmer. Un même sentiment peut être exprimé à l'aide de "mots" divers, un même phonème renvoyer à des contenus affectifs bien différents.

Maman !, *regarde* !, *allez allez* ! peuvent correspondre au même affect. Le *non* sert à exprimer le mécontentement, le refus, la

déception, la jalousie, et même le désir (*non* = ne le prends pas, je le veux). Ce ne sont pas des signes : il leur manque d'être situés en relations définies les uns par rapport aux autres. Ils sont pour cela trop prisonniers des affects. Il s'agit seulement de mimiques verbalisées.

Pourquoi cependant l'enfant utilise-t-il des sons imités de l'adulte pour exprimer ses émotions ? Ce n'est pas par simple contagion puisqu'il lui arrive de les employer dans des situations différentes de celles où l'adulte les emploie. On peut éclairer ces réactions en les comparant aux imitations intentionnelles, par lesquelles l'enfant attire sur lui l'attention de l'adulte, en réalisant une performance qui le rapproche de lui (et lui vaut des félicitations). Voit-il une poule : "*coquerico*", une fleur : il renifle ; il fait *au revoir* quand il s'en va etc. Les répétitions sont le type même de ces réactions. On peut donc voir dans les "dialogues" la composition de deux réactions : l'expression spontanée des affects, l'imitation valorisante, en elles-mêmes indépendantes. Cette jonction ne peut introduire à la signification véritable, telle que nous l'avons définie, et pourtant elle marque un tournant important, car elle introduit à une forme élémentaire d'altérocentrisme, essentielle au langage : la substitution, pour traduire les états affectifs, de phonèmes imités à des mimiques spontanées.

Tableau II

	1.0	1.6	2.0	2.6	3.0	3.6
B.	9	37	37	23	17	16
A.	9	4	44	25	8	9
E.	40	31	29	5	6	4.5
R.	-	-	35	17	19	11
Ph.	-	23	25	31	22	22
Moyenne pour						
13	7	18	21	23	12	8.4

3 - Les premières significations. Lorsqu'à l'appel, au refus, au plaisir d'imiter avec des mots succède l'indication intentionnelle de réalités, on peut penser que l'enfant parvient au comportement de signification.

	Type verbal
E.1.8. montre un lapin en peluche à sa mère :	<i>maman'ega</i> (2)
il le fait tomber :	<i>'ombé</i> (4)

le ramasse :	<i>ta ta</i>	(1)
montre ses mains sales :	<i>o cocon</i> (cochon)	(3)
place le lapin sur la table :	<i>o bébé</i> (la bête)	(3)
le montre à la psychologue :	<i>lapin</i>	(3)
le lapin tombe :	<i>pinpin</i>	(3)
on demande : où il est ?	<i>tombé, 'ombé</i>	(4)
on lui donne du lait :	<i>chaud</i>	(3)
il met ses doigts dans le lait :	<i>sé cocon</i> (c'est)	(4)
il cherche l'auto :	<i>toto maman</i>	(2 et 3)

L'enfant exprime sans doute des affects dans tous ces propos, mais aussi il indique, soit l'évènement-chose, soit l'évènement-acte qui est à l'origine de cet affect, à l'aide de mots imités d'autrui. La motivation de ce comportement est complexe : il a pour fonction de faire part à autrui d'un objet intéressant, mais aussi de lui manifester un savoir verbal, de désigner correctement les choses, les changements, les propriétés. L'évènement désigné se trouve inséré, à la fois dans le jeu des activités spontanées de l'enfant, et dans l'ensemble des attitudes sociales par lesquelles il signifie à autrui qu'il parvient à son niveau.

Tantôt prédominent l'affect, le désir : *toto maman* (je veux l'auto), *ham, ham !* (je veux goûter). B.1.5.. *a wawa* (montre moi le chien). B.1.6 i Tantôt prédomine l'information qui définit : *Lapin* (1.8. E), *boji* (la bougie) B.1.4. Cette fonction se marque dans les pseudo-métaphores : pendant une courte période située aux débuts du langage, l'assimilation des objets entre eux sous un terme familier est très fréquente. Chez B, de 1.5 à 1.7, *wawa* s'applique au chien, à la chèvre, à un bateau dessiné. On peut penser que l'enfant a besoin de dénommer non pour satisfaire un désir, mais pour s'identifier à autrui. Or ces pseudo-métaphores, qui ne semblent pas dépendre de conditionnements ou d'associations par ressemblance, sont limitées, et comme définies : *Wawa*. chez B. a une grande extension, et pourtant ne s'applique pas aux poules, qui restent définies sous le mot *coco*. Les généralisations ne sont possibles que dans la mesure où l'enfant a remarqué qu'il n'y a pas d'identification verbale sans une différenciation corrélatrice. Déjà sur le plan de la compréhension de la parole d'autrui il a appris que deux objets peuvent se placer sous un même signe dans la mesure où ils s'opposent à un même troisième.

Cette présence du souci de définir en opposant paraît liée à l'attitude du personnage. Cela ressort de la comparaison des enfants : ceux comme Ph, R chez qui dominent les jeux moteurs, qui sont indifférents aux modèles techniques et ne savent pas imiter sont en retard sur le plan des dénominations et des qualifications. Inversement, ceux qui sont en avance (E. B) ont de meilleurs résultats aux items du Brunet - Lézine

qui concernent la construction sur modèle (train, maison), jouent à la poupée et font davantage de simulacres.

Nous donnons, avec le pourcentage des "noms" et des "adjectifs" employés par l'enfant par rapport au nombre total des mots, quelques indications relatives au QD de sept enfants évalués d'après le B.L. La signification est d'autant plus tardive que le QD est bas. Des observations plus précises des performances des enfants au B.L. montrent la relation entre les échecs dans les imitations et les retards linguistiques. (Le pourcentage des premiers signes s'élève d'autant plus rapidement que l'enfant a un meilleur développement, mais il décroît rapidement aussi, en raison du progrès des phrases).

TABLEAU III

	1.6		2.0		2.6		3.0		3.6	4.0
	Signes	QD	Signes	QD	Signes	QD	Signes	QD	Signes	Signes
B	12	106	17	107	35	90	13		22	26
A	8	95	13	90	29	90	23	91	20	21
T	0	95	27	103	57	94	35	101	28	25
E	22		37	95	26	95	21		110 BS 13	19
F	9	103	49	108	41		19	109	17	
R	0		2	80	32		36	85	51	14
Ph	7	93	27	86	12		28		27	22
Moyenne sur 13 10 enfants			23		29		23		19	13

C'est ainsi que la comparaison de F et de R permet de constater que l'avance linguistique de F (montée et chute plus rapides du pourcentage des dénominations et qualifications par rapport à l'ensemble des expressions linguistiques) est en relation avec un développement plus précoce des imitations et des fictions.

	F	R
. imitations de gestes séparés	0.11 . toussé, au revoir baiser.	1.2 . grimaces, baiser.
. imitations dans jeux simples	1.5 . imite la lecture	1.9 . imite la lecture
	1.5 . jeux de construc- tion avec cubes.	1.9 . jeux de construc- tion.
	1.5 . imite le train.	1.4 . fait rouler les autos.
		1.7 . fait une auto avec des cubes, un train avec des tasses.

Les imitations de type simulacre apparaissent à 1.4 chez F, à 1.6 chez R. A 2 ans, F a aux épreuves du B.L un QD de 106. R a un QD de 80, et ne sait pas, notamment, imiter la tour de 6 cubes, le pliage du papier, les encastrements. A 3 ans le QD est de 109 pour F, de 85 pour R, qui réussit les imitations de 2.6 mais ne sait pas faire un pont avec 5 cubes.

Les motivations se transforment profondément dans cette période ; l'attention de l'enfant se déplace de l'objet qu'il désire au geste par lequel il s'identifie à autrui, à la forme de ce geste, et en favorise l'objectivation. C'est un effet général de l'imitation, dès qu'elle obéit au désir d'autonomie, de permettre la différenciation et la correction du geste ; sur le plan du langage cela se traduit par l'opposition des termes, par la distinction des objets par leur nom, par l'acquisition de "l'attitude de règle", qui veut qu'à des choses, à des qualités, à des événements différents doivent correspondre des noms, des adjectifs, des verbes différents.

La relation du signifiant au signifié n'est pas une association. Non point que le mécanisme du conditionnement n'intervienne pas. Mais il faut autre chose que la répétition d'un mot en présence d'une réalité pour que l'enfant emploie ce mot correctement. Le signifié, c'est bien, comme les linguistes le démontrent, la relation de différence de deux objets. *Papa* ne désigne pas un schéma perceptif, mais signifie : l'être différent de *ma-man* -tel qu'il apparaît perceptivement dans sa différence.

A l'origine de cette désignation de la différence, nous ne trouvons pas un besoin pragmatique, une tendance à l'adaptation : les enfants qui sont en retard sur le plan du langage sont adaptés à leur façon, ayant pour se distraire et communiquer des procédés qui assurent leur équilibre (tel H, qui est moins inquiet et colérique que O en dépit de son retard verbal). C'est un besoin d'opérer une transmutation dans le monde des réalités -de les considérer, non plus comme l'occasion d'une activité d'exploration procurant des plaisirs ou des peines, mais comme des moyens de s'affirmer devant autrui- ce qui n'est possible à l'enfant qu'en adoptant le point de vue d'autrui, et donc en contrôlant lui-même, en objectivant son propre geste, son propre langage. Le vécu est socialisé aussi bien sur le plan du comportement que sur celui de son objet.

4 - Les jugements d'information. Les dénominations et qualifications dont nous venons de voir la fonction sont relatives à un événement, mais soulignent davantage la situation de cet événement dans le tableau des oppositions entre réalités connues. Elles assimilent en différenciant. Les jugements -qui peuvent se faire à l'aide d'un nom, d'un adjectif ou d'un verbe, mais qui de plus en plus se font avec un verbe- mettent au contraire l'accent sur le changement, sur l'avènement du nouveau. Ils différencient dans le temps, l'assimilation, toujours présente, passant au second plan.

Ce primat de la différenciation des moments est déterminé par la conquête de la négation. Elle est d'abord gestuelle -mouvement de colère et d'opposition qui nie l'événement antérieur. *Moi !* (c'est à moi, et non pas à toi) -*chaud* . (c'est trop chaud, je n'en veux pas). Elle devient verbale avec des expressions comme *non veux pas*, et s'exprime sur le plan représentatif dans la constatation d'une disparition : *nonawawa* : le chien n'est pas là -*A pu* (il n'y en a plus) -*Pati* - *Y a pas* - (B : entre 1.6 et 1.8). T, ayant dit d'un escargot qui montre ses cornes : *cone*, dit d'un autre qui les a rentrées : *non non* (1.8).

La signification de la négation temporelle se fait dans un contexte qui est à la fois pratique (actif et affectif) et social.

Sur le plan pratique les péripéties de l'action, ses échecs et ses succès, déterminent l'enfant à objectiver la fin et les moyens, et à signifier leur convenance ou leur disconvenance. Il le fait (en suivant, naturellement, les exemples qui lui sont fournis) selon un certain nombre d'attitudes temporelles qui correspondent aux grandes orientations de la vie affective. On trouve donc (chez un garçon en avance, Emmanuel) :

1°/ L'accompli, agréable ou désagréable : événement espéré, ou au contraire, décevant : Participe passé : *tombé* 1.8. *il est cassé* 2.2 - *Fini !* 1.9. *Ça y est, il a pris ça Manel* 2.7 - Adjectif - *c'est cocon* 1.8 - Parfait : *Mino a cassé l'auto* 2.2 - *C'est le zoizeau qui a piqué le cheval* 2.5.

2°/ Le désiré, au delà de l'obstacle offert par les choses ou les personnes. C'est l'optatif (à la 1ère personne), le futur proche (1ère et 3ème personne). Voir *cocotte* 1.11. *va piquer (l'abeille)* 1.11 *vais chercher*. 2.2 *je veux des jouets* 2.5. *je veux camion partir*. 2.6. *il faut pas la sortir* 2.5.

3°/ le contrôle du sujet sur l'acte qu'il exécute : la constatation de l'obstacle rencontré, ou de l'aide qu'il reçoit d'autrui, de ses gratifications. On trouve le plus souvent le présent (1ère et 3ème personne) :

encore madame lit (et ne s'occupe pas de moi) 1.11 - *Eki (j'écris)* 2.2. *Le train i mache* 2.2. *a beaucoup de cubes (il y a). i sont à moi les cubes. en a plus (il n'y en a ...)* 2.2. Dans ce contexte on trouve les questions où ? qui ? : *où il est l'avion ?* (1.11.).

4°/ Les interpellations d'autrui, qui visent à obtenir son aide ou son appui. C'est la 2ème personne. *T'as vi (vu) ?* 2.2. *Regarde* 1.8.

Le jugement d'information se produit à la limite entre deux actions, au passage d'un maintenant à l'autre, soit pour constater qu'une fin visée a été obtenue, ou n'a pas pu l'être, (parfait), soit pour marquer la continuation de l'acte (présent), soit enfin pour exprimer la tension vers la fin (optatif, futur proche, présent). Il est donc relatif au contrôle que l'enfant devient capable d'exercer sur ses actions, observant dans quelle mesure la situation lui est favorable, définissant les obstacles, les perspectives, les moments initiaux, intermédiaires, terminaux.

Mais au delà de ce contenu pragmatique une analyse psychosociale saisit la fonction de communication de ces informations.

L'élément émotionnel, tout d'abord, n'est pas absent : il y a une tonalité de joie, d'irritation, de surprise dans beaucoup de ces jugements, et l'on sait la valeur de communication de l'émotion. C'est particulièrement net dans la notation de l'accompli : *tombé ! Papu là !* (Papou, regarde ce qu'il a fait là ! B. 2.0), sur un ton irrité, car son frère Papou a démolé sa tour : elle demande à sa mère d'intervenir).

De plus en plus fréquemment ces affects sont relatifs à la préoccupation de l'enfant de jouer des rôles. Les jugements indiquent, soit les actes propres par lesquels il s'affirme, soit les faits intéressants pour autrui :

- l'expression des intentions, des vœux, des faire du moi renvoie au désir que soient reconnus par autrui les progrès et la maîtrise de soi de l'enfant;

- l'emploi de *il faut* sert à affirmer que l'enfant a appris à reconnaître ce qui est socialement obligatoire;

- les jugements descriptifs prennent autrui à témoin d'une difficulté pour qu'il l'aide à la résoudre (*encore madame lit ... et ne joue pas avec moi*), d'un étonnement satisfait (*tourne hé ! la bobine du magnétophone*) - d'une réussite personnelle, d'une admiration pour son modèle, pour son œuvre - d'un reproche qu'il adresse à autrui.

Ce ne sont pas seulement les mots que l'enfant imite, ce sont, au travers du langage, comme en marge de lui, dans ses jeux, les attitudes et les visées de ses proches. Aussi bien le voit-on, au cours des séances d'enregistrement, faire part au psychologue des événements de la vie familiale. Sa vision personnelle des intérêts reflète celle de son entourage. Les tournures qu'il emploie, ses intonations - alerte, inquiète, impérative - ressemblent à celles du ou des proches auxquels il s'identifie. L'imitation linguistique s'insère dans l'imitation totale. Cela se traduit par la relation entre les jeux de fiction et le développement des jugements : n'est-ce pas normal, s'il est vrai que dans les deux cas il s'agit de s'affirmer devant autrui, de camper son personnage, de manifester le dépassement des incapacités anciennes ? Les jugements ne sont pas seulement la négation de réalités possibles, mais encore de ce qu'il ne veut plus être.

Or, comment manifester ce dépassement, sinon en exprimant ce qui constitue l'intérêt fondamental de ses jeux : le contrôle qu'il exerce, sur le plan pratique, sur ses diverses activités ?

La signification opère donc, à ce niveau, la "composition" des activités de mise en ordre, issues de la vie technique et présentes dans les fictions, et de l'affirmation du moi social. Tantôt l'action spatio-temporelle sur les choses vient au premier plan, tantôt c'est la situation en face d'autrui : mais en général les deux sens sont articulés entre eux :

B.2.8.

- O m : *Ca y rentre pas, ça mets ça là maman !* montre un élément qu'elle n'arrive pas à encastrier au test.
- 1 m : *héhé peut pas rentrer ça un carré tout petit* (colère)
qu'est ce que c'est ? (Propos de la psychologue.)
- sais pas, sais pas* non, c'est une étoile. idem
dans le ciel (ciel) où elles sont les étoiles ? idem)
- 2 m : *maman ai mis des tubes (cubes)* (il s'agit des éléments à encastrier)
moi où ze mets-les cubes ?
où ze mets maman ?
- 3 m : (chante : *savez-vous planter des choux etc..*)
- 4 m : *où ze mets ça hein, petite étoile, où ze mets ça ?*

La langue signifie les réalités (choses ou mouvements) qui ont une structure spatio-temporelle, qui concernent les gestes d'adaptation, car ce sont ces réalités et ces gestes qui lui permettent d'intéresser autrui, de lui marquer à la fois son autonomie personnelle et la sympathie qu'il lui porte. D'autres réalités, de type sensoriel ou affectif brut, peuvent l'intéresser : elles ne seront pas signifiées parce qu'elles ne peuvent être référées au procès de socialisation de l'enfant, (ou elles ne le deviendront que tardivement, par l'emploi de tournures ou d'intonations qui relèvent de la culture littéraire.)

Cette étroite composition du pratique et du social ne doit pas faire sous-estimer que c'est celui-ci qui joue le rôle principal : la construction d'une première forme de personnalité sociale opère le dédoublement qui va permettre la pensée : il commande en effet la conquête de l'intention (subordination des mouvements spontanés à une fin sociale), l'objectivation des comportements propres (décrits à la 1^{ère} personne, mais en se plaçant au point de vue d'autrui), la saisie des cadres virtuels de la représentation, le sens de l'autre, l'intérêt à ses actions, qui commande l'emploi de *tu*.

Tout ce qui s'oppose à ce dédoublement fait obstacle au langage : une maturation lente, qui laisse l'enfant prisonnier de ses impulsions

(cas de Ph, de R), une émotivité joyeuse mais mal dirigée (cas de C), l'inhibition (par la jalousie p. ex.) de l'intérêt aux choses et aux actes (cas de B).

Bien que les informations ne se fassent pas seulement à l'aide des verbes, l'augmentation du pourcentage de ces derniers donne une idée approchée du progrès de ce comportement.

Tableau IV

	2.0	2.6	3.0	3.6	4.0
B	5	30	50	40	30
A	2	10	33	29	27
F	10	32	55	40	-
E	8	35	52	30	30
R	1	2	18	22	30
Ph	0	0	5	3	10
Moyenne					
pour 13	4	22	30	30	26,5
enfants					

Le pourcentage des verbes décroît après 3 ans parce qu'augmente celui des sujets, des compléments, des adjectifs, des adverbes. Un progrès au-delà de 3 ans est l'indice d'un retard, aussi bien qu'un départ trop lent. R est en retard sur F de 9 à 12 mois : on note chez lui, au cours de la 3ème année, la prédominance d'activités motrices instables, destructrice, non combinatrices. Jusqu'à 2.9, à la différence de F, on constate l'effacement du personnage social, la pauvreté des identifications, des jeux de fiction. Parallèlement on observe fort peu de jugements d'information ; on ne trouve dans son langage que des monosyllabes ponctuant ses actions, l'expression de ses désirs et de ses refus, des répétitions (type 3). Ce n'est qu'après 2.10 qu'apparaissent des adjectifs, des participes passés, des verbes au présent en même temps que la capacité de se corriger, d'expliquer les images en recourant à une expérience passée : tous comportements qu'on trouve chez F. dès 2.0. Chez R., la motricité jointe à une émotivité débordante, souvent joyeuse, semble paralyser la représentation.

De même A est-elle en retard sur B dans les informations. Ce n'est que vers 2.7 qu'elle atteint le niveau verbal atteint à 2.2 par B (niveau évalué d'après le pourcentage des phrases à 1 et plusieurs mots, des verbes, des verbes avec sujets et avec complément). Les comportements témoi-

gnent d'un retard dans la maturation, qui se marque dans ses échecs au B.L sur le plan de l'imitation. En outre A, le second enfant de la famille, imite passivement son frère aîné, garçon turbulent auquel elle est très fixée, et se trouve un peu négligée par sa mère dès la naissance du 3ème enfant : elle n'imité pas celle-ci. Il semble que les causes profondes de son retard résident dans ces difficultés de personnalisation : elle parvient à rattraper B dans la quatrième année, lorsqu'elle a réussi à s'affirmer.

5 - La structuration de la phrase. Les informations différencient l'événement, chose ou acte, en l'opposant à d'autres sans expliciter cette opposition. "*Est gros*", dit d'un ballon, suppose une comparaison, mais ne l'exprime pas. A partir de 2.6 il arrive de plus en plus souvent que le cadre de référence du jugement soit explicité. La différenciation devient description, les appels sont "justifiés". La question *pourquoi* ? apparaît, ainsi que les hypothèses (*si...*). Les constructions sont organisées selon des règles explicitées. Les actes inopportuns sont différés.

Ainsi, en présence d'images, F. à 2.4 nomme les objets reconnus, à 2.6 pose des questions sur le sens de l'image, de 2.8 à 3.0 greffe des liaisons à lui sur des scènes représentées (nombreux *pourquoi* ?), à 3.3 il porte des jugements de valeur sur les personnages.

Cette présentification de l'inactuel se marque par les progrès dans la référence aux temps passé et futur. Dans les temps proches on relève la multiplication de projets (*je veux, je vais...*), la référence aux noms (*il faut, comme ça*). A la fin de la quatrième année, des temps plus lointains sont évoqués : l'identification vague à ses aînés lui permet de se représenter ce qu'il fera quand il sera grand.. Les possibles sont indiqués par *peut-être* et par le conditionnel avec *si*.

Les souvenirs sont évoqués de façon plus fréquente : ils concernent souvent un affect-personnel-vélorisé par un adulte, cette intervention de l'adulte apparaissant comme la condition de la différenciation entre l'histoire-rêverie et le souvenir. Ce caractère est en relation avec l'avènement de la conscience du vrai et du faux. L'enfant devient capable, sur le fond du récit ordonné d'autrui, de saisir son erreur. (Bientôt il lui arrivera de critiquer autrui, au nom de normes que celui-ci a formulées mais qu'il ne suit pas).

Ici encore nous voyons l'articulation des activités pratiques et des relations interpersonnelles. A mesure que l'enfant aborde des problèmes tech-

niques plus complexes, il est amené à constater l'inadéquation des moyens à la fin, de choisir entre les formes (encastrement), de procéder à des enchaînements de trois, quatre mouvements ou davantage, de prendre conscience des conséquences éventuelles de ses actes. Or ces problèmes ne peuvent être posés qu'au cours de relations interpersonnelles ; ils sont découverts dans des imitations, à l'occasion des critiques d'autrui, qui les explicite. L'enfant va rechercher auprès de lui les explications qui vont l'aider à les résoudre. Il pose les questions : quoi ? où ? comment ? pourquoi ?

Par ailleurs l'enfant peut ne pas comprendre les paroles d'autrui ; il est alors amené à observer ses comportements pour en découvrir le sens. Ainsi les propos de l'adulte seront explorés et interprétés à l'aide des actions auxquelles ils servent de commentaires.

La phrase complexe, avec questions et explications, est le médiateur de l'action complexe, et réciproquement. Elles se signifient l'une l'autre.

Il faut souligner dans ce procès le rôle joué par les oppositions linguistiques entre les termes relatifs à l'espace (en avant, en arrière, dessus, dessous) et au temps (maintenant opposé à ensuite, alors, encore opposé à : ça y est, voilà, le passé opposé au futur, etc). Elles servent de schème directeur aux activités techniques.

Mais au delà de cette composition du pratique et du social, la représentation parlée relève aussi de certaines attitudes de la personnalisation sociale. Le récit du vécu est commandé par le désir de se valoriser auprès d'autrui en disant le rôle joué, les difficultés surmontées. Par lui l'enfant atteint une forme d'autonomie, prend conscience de son progrès. L'exposé des projets satisfait ce même désir en définissant ce qui dépend du moi, sa capacité à ordonner l'action à venir, à se représenter son avenir.

Tableau V

	2.0			2.6			3.0			3.6			4.0		
	P	F	p	P	F	p	P	F	p	P	F	p	P	F	p
B	5		1	21	8	4	26	16	12	33	3	4	9	9	6
A	2			9	1	1	21	9	2	22	4	4	21	2	5
F	7	4	1	23	5	4	30	11	6	25	8	9	-		
E	7	2		30	3	3	43	8	2	21	6	4	26	3	2
R	1			3			14	2	2	20	1	1	15	4	5
Ph						1	4			2	1		5	1	

Pourcentage des verbes au Présent Futur Passé sur le nombre

total des signes relevés. On remarque, outre le faible pourcentage de futur et de passé chez R et Ph, dont la personnalisation sociale est plus lente, que les futurs l'emportent souvent sur les passés : l'enfant est spontanément tourné vers le futur proche, plutôt que vers le passé.

Le progrès des propositions subordonnées peut être considéré comme un bon indice des progrès conjoints du contrôle linguistique et de la personnalité sociale : il relève en effet d'un souci de définir avec précision les circonstances, qui caractérise le dépassement de l'égoïsme, l'intention de placer autrui dans la situation vécue par l'enfant, dans sa complication. Le progrès dans le nombre de mots par phrase a un sens analogue ; nous donnons l'exemple des phrases à 4 mots (sujet, verbe, complément d'objet direct et indirect ; ou : sujet, verbe, infinitif, complément).

Tableau VI
- Phrases de 4 mots - Subordonnées
(% par rapport au nombre de phrases)

2.6		3.0		3.6		4.0	
Subord. 4 mots		Subord. 4mots		Subord. 4 mots		Subord. 4 mots	
B	1	2	13	1.5	17	7	19
A		1	11	5.5	18	10	19.5
F	1	3	20	15.5	18	-	-
E	0.5	2	18	8	12	5.5	13
R		-		-	2	1	17

QUELQUES CONCLUSIONS

I. On peut s'attendre, selon la loi d'intégration des niveaux antérieurs dans les niveaux postérieurs, à trouver dans l'énoncé verbal vivant non point sans doute dans ce qui en reste quand il s'est banalisé, théorisé toute une série de réactions à l'intérieur du comportement de signification :

1°/ L'émotion provoquée par l'événement (elle-même tributaire de la constitution, du caractère, des expériences du sujet : du sujet social) types 1 et 2.

2°/ le besoin d'être compris qui pousse l'enfant à imiter la langue du groupe et à fixer son attention, de préférence, sur les événements pratiques susceptibles d'intéresser autrui : type 2 et 3.

3°/ l'appel, direct ou indirect, à l'une des multiples formes de la collaboration : le sujet, pour s'adapter au milieu des choses et construire son activité comme les autres, est amené à dire ce qu'il fait, et à demander à autrui ce qu'il en pense : type 4.

4°/ l'affirmation de ce qu'il a été, de ce qu'il sera : type 5. Ce ne sont là que les premières attitudes : d'autres s'y ajouteront toute la vie.

Il serait possible, à partir de cette hypothèse, de faire une analyse des propos, et d'y trouver des sens de divers ordres.

Anne (2.9) voit que son grand frère Luc prend des crayons de couleur.

	Sens de			
	1er Ordre	2° Ordre	3° Ordre	4° Ordre
<u>Et Anne, elle a pas de crayons.</u>	désir de dessiner, formé dans des apprentissages		appel à l'adulte par jalousie négation, exprimant le sentiment d'infériorité.	affirmation du person-nage à la 3° personne (du point de vue d'autrui).
<u>en prends un là</u>	satisfaction	affirmation de l'acte	demande implicite d'autorisation.	affirmation de soi, à son point de vue. (1ère personne)
<u>en prends un rouge.</u>	désir du crayon rouge.	choix.	affirmation de possession. (Comme Luc)	idem.
<u>voilà keyon rouge, en a d'autres, en prends d'autres.</u>	plaisir de s'emparer des crayons.	acte de rassemblement, ("après l'un, les autres")	idem - manifestation à autrui, de l'initiative.	sentiment de propriété.

Une telle analyse de contenu peut être appelée psycho-sociale, parce qu'elle atteint l'acte du sujet dans ses multiples insertions simul-

tanées, en définissant le rapport du signifiant avec l'ensemble des contextes pratiques et sociaux qui constituent le signifié par leurs relations réciproques. (*En prends un li* est signifié par l'acte de prendre, qui trouve lui-même son sens dans la liquidation du sentiment de frustration provoqué par l'acte de Luc, et dans l'affirmation de soi devant Luc et devant les parents : "regardez, je me laisse pas faire - vous êtes d'accord ?").

II - La langue comme système dans l'élaboration des idées -

Des théories comme celles de Whorf, Trier, (1) insistent sur le rôle organisateur de la langue. On peut les accepter. Mais non sans les nuancer. La langue n'est pas un moule pour penser le réel. Elle est, d'abord, un instrument de communication, que le sujet construit avec son corps, ses intérêts, ses expériences personnelles, dans ses rapports de coopération ou d'antagonisme avec autrui. Cette construction est une sorte de drame, soumis à bien des aléas.

Avec la même langue deux sujets signifient à autrui des contenus mentaux, des situations personnelles différentes.

La langue prédispose le sujet à découper dans le vécu certaines expériences. Mais il dépend des rapports du sujet avec ses milieux qu'il la fasse servir à des découpages nouveaux : les métaphores en témoignent. Le langage en vient alors à signifier autre chose que ce qu'il devrait signifier.

C'est qu'il signifie, non pas un univers de réalités liées entre elles par le seul réseau du langage, mais aussi par les actions que le sujet exerce sur elles, et qui changent, d'un individu à l'autre, d'une époque à une autre. S'il n'y a pourtant pas autant de significations que de sujets, c'est que le sens se construit avec autrui, dans la coopération, où mes actions et celles d'autrui se recoupent, coïncident - mais non point totalement. puisque chaque histoire est unique.

III - Le mécanisme d'élaboration du sens.

"Il n'y a pas d'idées données par avance, nous dit Saussure, mais des valeurs émanant d'un système", d'un système de différenciations

(1) "Chaque langue est un vaste système de structures, différent de celui des autres langues, dans lequel sont ordonnées culturellement les formes et les catégories par lesquelles l'individu non seulement communique, mais encore analyse la nature" Whorf, *Language* p. 213, cité par Mounin - *Les problèmes théoriques de la traduction* p. 47.

qui donne comme caractéristique à ces valeurs" d'être ce que les autres ne sont pas" (1). Sans doute. Mais comment l'enfant est-il initié à ce système des différences ?

Il nous a semblé que c'était par une activité de composition où l'affectif, le pratique et le social interfèrent - activité de personnalisation, comme en témoignent le contrôle sur l'affectivité et la motricité, le choix des termes, les inventions verbales.

1°/ Signifier, c'est relier les réalités (choses et actes), en fonction des activités pratiques, apprises par le sujet dans la société où il vit. Cette mise en relation met au premier plan les aspects susceptibles d'intéresser autrui, et ne peut donc le faire qu'en vertu :

a) d'une logique de l'action socialisée (technique par exemple) qui trace les cadres des mouvements à accomplir ;

b) des expressions instituées pour exprimer cette logique (et qui n'en expriment qu'une partie, celle qui est commune à plusieurs groupes d'activités ; le vocabulaire n'est jamais assez riche pour décrire les réalités concrètes proposées à l'action du sujet).

2°/ L'accent, dans la signification, peut être mis sur l'acte de communication, en vertu des sentiments du locuteur pour son partenaire. Cette expression des sentiments cependant ne devient langage que dans la mesure où elle définit la situation, les réalités, qui provoquent ces sentiments. Le sujet ne peut communiquer ces derniers que symboliquement, au travers d'une information sur une situation, vécue certes, mais interprétée à l'aide des apprentissages pratiques du sujet.

Le sens se trouve donc au point de rencontre de deux types d'activités différentes, sur les choses et sur les personnes.

Il est l'expression du réseau d'actions par lesquelles les choses ont été explorées, découpées dans l'espace, les actes, organisés dans le temps et l'espace-et l'expression d'un réseau de relations interpersonnelles, par lesquelles, selon ces choses et ces actes, l'enfant agit sur autrui, par son imitation et son opposition.

(1) - Ouvrage cité, p. 162

Le sens, c'est le fait de passer d'un réseau à l'autre : de soumettre aux normes des relations interpersonnelles, et précisément de la langue instituée, les activités pratiques et les affects, et par là de leur donner forme sociale. Et de situer les actions interpersonnelles dans le réseau des choses. Sa fonction, c'est de traduire, et la pensée, c'est pour une part essentielle cette opération de traduction elle-même.

Ph. MALRIEU
Professeur à la Faculté des Lettres
de Toulouse